

УДК 372.881.161.1:371.32
ББК 4426.819=411.2-270+4420.266.1

А. А. Упоров
Екатеринбург, Россия

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ НА УРОКАХ ОБУЧЕНИЯ СОЧИНЕНИЮ-РАССУЖДЕНИЮ ПО ПРОЧИТАННОМУ ТЕКСТУ

Аннотация. В статье рассматривается методический потенциал проблемных ситуаций, направленных на обучение старшеклассников написанию сочинения-рассуждения по прочитанному тексту. Опираясь на методический принцип непрерывности работы по развитию речи, система уроков, выстроенная на основании проблемного подхода к обучению, позволяет достигать не только предметных, но и метапредметных результатов. Регулярно предлагая проводить взаимную проверку создаваемых фрагментов сочинения, учитель стимулирует развитие у обучающихся орфографической, пунктуационной и «речевой» (умение видеть речевые ошибки) зоркости. Даже ученики, изначально не обладавшие высоким уровнем предметных знаний по русскому языку, постепенно начинают ориентироваться в основных типах ошибок, совершаемых их одноклассниками при написании сочинения-рассуждения. Навыки критического оценивания чужого текста при правильной педагогической поддержке положительно отражаются и на качестве создаваемых впоследствии собственных текстов. Подобным путём следует развивать и навык проверки сочинения по критериям, применяемым для оценивания сочинения-рассуждения на Едином государственном экзамене. Наиболее успешным ученикам в полной мере можно доверить оценку и по весьма трудным для ученической взаимной проверки критериям, связанным с логической структурой сочинения-рассуждения. Ученику, столкнувшемуся с проблемой создания сочинения-рассуждения по прочитанному тексту, следует помочь разделить её на менее сложные проблемы-составляющие и оказать педагогическую поддержку через ряд проблемных ситуаций, разрешение которых позволит ему существенно развить и свою речь, и основы логики, и навыки критического мышления.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка, проблемная ситуация, обучение навыкам создания сочинения-рассуждения, развитие речи, метапредметные результаты.

A. A. Uporov
Yekaterinburg, Russia

METHODOLOGICAL POTENTIAL OF PROBLEM SITUATIONS IN TEACHING WRITING AN OPINION ESSAY

Abstract. The article discusses the methodological potential of problem situations aimed at training high school students in writing essays, reflecting the text read. Based on the methodological principle of the continuity of work on the speech development, the system of lessons makes available an achievement both in subject and in metasubject results. Teacher regularly offers to carry out cross-checks of the created works in order to stimulate the development of students' spelling, punctuation and the skill of identifying speech mistakes in text. Even those students who initially have not had a high level of the substantive knowledge of the Russian language gradually begin to navigate the main types of classmates' mistakes in opinion essays. Students' skills of the critical evaluation of another person's text with the correct pedagogical support also make a positive impact on the quality of their own texts. The most successful students are able to get very difficult verification criteria connected with the logical structure of an opinion essay. The student faced with the challenge of creating an opinion essay after reading a text, should be helped to divide it into several less complex problems and components and be provided with educational support through the number of problem situations, the solution of which will allow to significantly develop student's speech, his foundations of logic and critical thinking skills.

Keywords: methods of teaching Russian language, problem situation, training, writing opinion essays, development of speech, metasubject results.

Развитие навыков написания текста-рассуждения может осуществляться не только на уроках русского языка и литературы, но и на специализированных элективных или факультативных курсах. Рассмотрим одну из возможных моделей организации учебного процесса в рамках такого курса, целевой аудиторией которого являются старшеклассники (10—11 класс), изучающие русский язык на базовом уровне. Дополнительные еженедельные занятия в рамках спецкурса позволят осуществить методический принцип непрерывности работы по развитию речи.

Одна из утилитарных целей спецкурса заключается в осуществлении теоретической и практической подготовки обучающихся к созданию сочинения-рассуждения на основе прочитанного текста в таком формате, который предполагается логикой ЕГЭ. Однако, вместе с тем, нам не кажется разумным выстраивать дополнительные занятия со стар-

шеклассниками исключительно как тренинг по написанию сочинений в формате ЕГЭ. Создание сочинения-рассуждения предполагает развитие не только предметных, но и метапредметных умений; при этом наличие сформированной модели сочинения-рассуждения, являющегося одним из индикаторов освоения учебной программы, обращает внимание и учителя, и ученика на представление о вторичном тексте – важнейшем в ряду ключевых концептов спецкурса.

Т. М. Воителева указывает, что «работа по обучению школьников составлять вторичные тексты рассматривается как подготовительный этап к их обучению самостоятельно излагать свои мысли, строить устное или письменное высказывание» [Воителева 2006: 223]. Бесспорно, работа над сочинением в формате ЕГЭ предполагает актуализацию подобных навыков и включает в себя все этапы, характерные для такой работы: выразительное чтение,

выделение опорных слов и словосочетаний, деление текста на относительно самостоятельные (законченные) в смысловом отношении отрезки, составление плана, указание микротемы и основной мысли каждой части, подготовку тезисов, составление на этой основе собственного высказывания¹.

На первом занятии спецкурса преподаватель рассказывает о возможных вариантах логической структуры сочинения-рассуждения по прочитанному тексту, освещает основные требования, предъявляемые к ученическому вторичному тексту. Уже на втором занятии обучающимся предоставляется возможность попробовать свои силы в написании сочинения, при этом им рекомендуется пользоваться теоретическими сведениями, изложенными на предыдущем занятии. Разумеется, первая попытка создания самостоятельного текста в большей степени имеет диагностический характер, но еще более важной нам кажется мотивирующая роль такой работы: ученик, столкнувшийся с комплексной речевой задачей, требующей решения в сжатые сроки, быстрее осознает свой уровень владения связной письменной речью, чем ребенок, написавший сочинение в результате длительной пошаговой отработки каждого учебного действия, необходимого для создания текста сочинения-рассуждения.

Как показывают наблюдения, далеко не всегда первая попытка написать сочинение-рассуждение заканчивается успешно: сколько бы ни было выделено на эту работу времени, не каждый ученик оказывается способен справиться с этим заданием в полном объеме, но такое отсутствие результата можно рассматривать как вариант нормы.

Дальнейшую работу в рамках спецкурса целесообразно проводить в парах. Ребятам предлагается текст, который станет центральным на данном этапе работы. Отдельное занятие стоит посвятить анализу этого текста, определению в нем ключевых слов и основных проблем. Результатом выполнения каждого отдельно взятого задания является совместно подготовленный двумя учениками-соседями по парте письменный ответ: ребята вместе формулируют и тему, и проблему, и основную мысль текста, а также совместно прослеживают ход авторского рассуждения, фиксируя приводимые писателем или публицистом примеры. Организация работы может быть оптимизирована учителем, искусственно объединяющим в пары, например, учеников с разным уровнем подготовки, чтобы более «сильный» помогал более «слабому». Разумеется, учителю стоит обращать внимание на те случаи, когда один из учеников полностью подчиняется другому, не высказывая своей точки зрения и не участвуя в выработке итогового ответа на поставленные вопросы.

На последующих занятиях целесообразно предложить ученикам (каждому самостоятельно) написать сочинение-рассуждение по проанализированному тексту. Данное сочинение отличается от диагностического, написанного на втором занятии, тем, что у учеников уже имеется обсужденная с

учителем формулировка темы, проблемы, основной мысли текста, а также уточненные представления о путях предъявления авторской позиции в текстостимуле. Стоит заранее договориться с учениками, что текст создается для отработки навыков связной письменной речи, а не для оценивания существующих умений, поэтому учителем сочинение проверяться не будет, а будет предложено для взаимной проверки на следующем занятии.

При проведении взаимной проверки, которую, несомненно, следует считать одним из важнейших средств развития орфографической, пунктуационной, речеведческой (умение находить и исправлять речевые ошибки и недочёты) и пр. зоркости, школьники должны оценивать работы друг друга по критериям, применяемым для оценивания сочинения-рассуждения на ЕГЭ. Если позволяет время и, в особенности, — если уровень подготовки некоторых «проверяющих» вызывает у учителя небезосновательные сомнения, стоит организовать независимую проверку одной и той же работы разными учениками. Обычно уроки взаимной проверки сочинений вызывают у учеников большой интерес, что обусловлено, по всей видимости, применением в данном случае технологии деловой игры, однако учителю стоит быть готовым к огромному количеству обращений за консультациями по поводу разных грамматических и речевых недочетов, допущенных в проверяемых сочинениях. Стоит только порадоваться возможности вызвать у ученика такой неподдельный познавательный интерес.

Описанная выше система работы опирается на представление о проблемной ситуации и — более широко — на учение о проблемном подходе в рамках обучения русскому языку в целом. Как пишет И. А. Ильницкая, именно система последовательных проблемных ситуаций является основным условием организации проблемного обучения. Кроме того, она отмечает, что систематическое использование проблемных ситуаций на уроке заставляет учителя предусматривать противоречия, которые могут возникнуть в сознании учащихся в процессе обучения, а также раскрывает дидактический смысл применения в учебном процессе проблемной ситуации как психологической категории (см. об этом: [Ильницкая 1985]).

Рассмотрим некоторые трудности, с которыми может столкнуться учитель при проведении последовательной работы по проблемному обучению сочинению-рассуждению.

Вживаясь в роли «экзаменуемого» и «проверяющего» / «эксперта», ученики принимают участие в реализации игровых технологий на уроке русского языка. Игра, связанная с проверкой сочинения, одновременно является и игрой обучающей, т.е. такой, которая способствует усвоению текстовой информации, развитию умений и навыков, необходимых для оптимального обучения и пр., и игрой социально-психологической, т.е. направленной на отработку навыков выполнения тех или иных социальных функций, социокультурных норм².

¹ Подробнее об этапах работы над вторичными текстами см.: [Войтелева 2006: 224].

² См. классификацию учебных игр В. В. Петрушинского в кн.: [Педагогические технологии 2014].

На первых занятиях факультатива, посвященных взаимной проверке сочинений, неизбежно возникают трудности, связанные с адаптацией учеников к новой для них роли «эксперта». Роль «экзамнуемого» привычна обучающимся в большей степени, однако держать экзамен перед своими одноклассниками ребята довольно часто оказываются не готовы. Выход из этого психологического конфликта учитель выбирает, опираясь на свои собственные цели и задачи: он может, например, позволить ученикам на первых этапах работать анонимно. Для снижения роли фактора межличностных отношений в классном коллективе на этапе первых взаимных проверок автором этих строк применялся следующий подход: ученики сдавали сочинения в печатном, а не рукописном виде, что позволяло им не только скрыть авторство текста, но и избежать затруднений, связанных с чтением чужого почерка, которые довольно часто возникают у обучающихся, играющих роль «эксперта».

Еще одна трудность, с которой постоянно сталкиваются ученики при самостоятельной работе над текстами сочинений, — формулировка проблемы прочитанного текста. Если обучающимся верно обнаружена одна из проблем анализируемого речевого произведения, то дальнейшие трудности, связанные с оформлением верного комментария к проблеме и точным определением авторской позиции, в значительной степени устраняются. Думается, что формулировку проблемы исходного текста необходимо контролировать всякий раз, когда пишется сочинение по новому тексту. Самый простой прием, который можно при этом использовать, — это предложение ученикам после первого же чтения записать формулировку проблемы анализируемого текста в свои тетради. Попытки сформулировать проблему текста устно не приветствуются, поскольку они, как правило, грешат приблизительностью суждений и некоторой «неокончателностью». На следующем этапе ученикам предлагается прочитать записанные ими формулировки, при этом учитель должен каждый раз подчеркивать, что любой публицистический или художественный текст имеет в своей основе не одну, а несколько проблем; именно от того, какую из этих проблем ученик поставит на первый план, и зависит, какой текст получится в результате. Не стоит вынуждать ребят выводить одинаковые для всего класса формулировки проблем, скорее даже наоборот: чем разнообразнее будут тексты-реакции учеников на один и тот же текст-стимул, тем лучше. Например, в публицистическом тексте В. Д. Пекелеса, в котором речь шла о различии между людьми, талантливыми от природы, и теми, кто потом и кровью достиг высоких результатов, ребята обнаружили такие проблемы (сохраняем ученическую грамматику и стилистику): «проблема самопознания человека», «проблема о том, как человек становится гением», «проблема развития способностей каждого человека», «проблема неодарённости талантом с детства», «проблема самовоспитания человека и развития его способностей», «проблема реализации человеком своих способностей» и др.

Вместе с тем разнообразие предъявляемых в тексте проблем не может быть бесконечным, да и

главная цель, которую преследует такая проверка правильности определения проблемы, заключается в развитии корректных речевых приемов ее (проблемы) формулировки. При этом представляется крайне важным вместе с учениками обсуждать проблемы, имеющие, прежде всего, морально-нравственное звучание, не только для устранения речевых недочетов, но и для уточнения лексического значения слов, входящих в формулировку проблемы. Надо признать, что такие слова, как *милосердие*, *честь*, *героизм* и др. без учительского объяснения и анализа приводимых автором текста примеров могут оказаться не в полной мере понятными обучающимся. В современной структуре Основного государственного экзамена по русскому языку, сдаваемого в девятом классе, работе с подобными понятиями посвящено отдельное задание (15.3), качественная и своевременная отработка которого может существенно облегчить подготовку и к ЕГЭ.

И последняя проблема, на которой хотелось бы заострить внимание, связана с логической структурой текста-рассуждения. К сожалению, именно этот критерий ребятам, бойко включающимся в исправление чужих орфографических, грамматических и пунктуационных ошибок, даётся труднее всего. Каждое сочинение-рассуждение по прочитанному тексту, как и любое другое сочинение-рассуждение, должно характеризоваться внятно выстроенной связью между проблемой и её комментарием, авторской позицией, формулировкой и аргументацией собственного мнения. Нельзя назвать логичным текст, в котором, скажем, не сформулировано собственное мнение по анализируемой проблеме или вместо аргументов-доводов приведены примеры-иллюстрации. Как показывает практика, логическую структуру чужого сочинения-рассуждения способны оценить не все ученики, однако регулярная практика приводит рано или поздно к развитию навыков логического мышления и позволяет ученику увидеть за словами структуру сочинения и осознать те правила, по которым строится практически любой текст.

Подводя итоги, хочется отметить, что ученику, столкнувшемуся с проблемой создания сочинения-рассуждения по прочитанному тексту, следует помочь разделить ее на менее сложные проблемы-составляющие и оказать педагогическую поддержку через ряд проблемных ситуаций, разрешение которых позволит ему существенно развить и свою речь, и основы логики, и навыки критического мышления.

ЛИТЕРАТУРА

Воителева Т. М. Теория и методика обучения русскому языку: учеб. пособие для вузов. — М.: Дрофа, 2006. — 320 с.

Ильницкая И. А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. — М.: Знание, 1985. — 80с.

Педагогические технологии: вопросы теории и практики внедрения: справочник для студентов / авт.-сост. А. В. Винева; под ред. И. А. Стеценко. — Ростов н/Д: Феникс, 2014. — 253с.

REFERENCES

Voiteleva T. M. Teoriya i metodika obucheniya russkomu yazyku: ucheb. posobie dlya vuzov. — M.: Drofa, 2006. — 320 s.

Il'nickaya I. A. Problemnye situacii i puti ih sozdaniya na uroke. — M.: Znanie, 1985. — 80s.

Pedagogicheskie tekhnologii: voprosy teorii i praktiki vnedreniya: spravochnik dlya studentov / avt.-sost. A. V. Vi-

nevskaya; pod red. I. A. Stecenko. — Rostov n/D: Feniks, 2014. — 253s.

Данные об авторе

Упоров Артём Андреевич — учитель филологии Специализированного учебно-научного центра (СУНЦ) УрФУ им. первого Президента России Б.Н. Ельцина (Екатеринбург).

Адрес: 620137, г. Екатеринбург, ул. Данилы Зверева, 30.

E-mail: uartyom@yandex.ru.

About the author

Uporov Artem Andreevich is a Teacher of Specialized Educational Scientific Center of the Ural Federal University (Yekaterinburg).